



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Curso Académico 2017/2018

EL “ESTILO ACTITUDINAL” DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN
FÍSICA ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

The “Attitudinal Style” for school Physical Education teaching: A review

Autor: Álvaro Tena García

Tutor/a: Carlos Gutiérrez García

Fecha: 30/11/2017

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A

Resúmenes y palabras clave

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo elaborar una bibliografía completa y actualizada sobre el Estilo Actitudinal para poder, a partir de la misma, valorar su consideración como modelo pedagógico para la enseñanza de la Educación Física Escolar. Para ello se diseñó un estudio bibliográfico y bibliométrico en el que, a partir de la localización, selección y análisis de la producción bibliográfica completa sobre el Estilo Actitudinal, se logró: (1) elaborar un repertorio bibliográfico completo, compuesto por un total de 84 publicaciones; (2) elaborar un repertorio bibliográfico selecto, compuesto por 48 publicaciones; y (3) confirmar al Estilo Actitudinal como modelo pedagógico, e identificar la difusión e internacionalización del mismo, así como su investigación, como principales aspectos a desarrollar de cara al futuro. La principal aplicación de este trabajo es su utilidad para cualquier persona interesada en profundizar en su conocimiento sobre el Estilo Actitudinal.

Palabras clave

Estilo Actitudinal, Educación Física, Educación Física Escolar, Modelos Pedagógicos, Actitudes.

Abstract

This degree dissertation aims to develop a complete and up-to-date bibliography on the Attitudinal Style, and assess its consideration as a pedagogical model for School Physical Education. For this purpose, a bibliographic and bibliometric study was designed in which, based on the location, selection and analysis of the complete bibliographic production on the Attitudinal Style, it was possible to: (1) develop a complete bibliography, composed of a total of 84 publications; (2) develop a select bibliography, composed of 48 publications; and (3) confirm the Attitudinal Style as a pedagogical model, and to identify the diffusion and internationalization of the style, as well as its research, as main aspects to be developed for the future. The main application of this work is its usefulness for anyone interested in deepening their knowledge about the Attitudinal Style.

Key-words

Attitudinal Style, Physical Education, School Physical Education, Pedagogical Models, Attitudes.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. Educación física escolar y modelos pedagógicos.....	4
2.2. El Estilo Actitudinal.....	9
2.3. Estado de la cuestión	17
3. OBJETIVOS.....	17
3.1. Objetivo general.....	17
3.2. Objetivos específicos	17
4. MÉTODO	18
4.1. Definición del objeto de estudio.....	18
4.2. Criterios de inclusión/exclusión	18
4.3. Variables de estudio.....	18
4.4. Fuentes utilizadas para la búsqueda documental.....	19
4.5. Procedimiento e instrumento de recogida de información	19
4.6. Análisis y presentación de la información.....	20
4.7. Limitaciones del diseño metodológico utilizado	20
5. RESULTADOS.....	20
6. DISCUSIÓN.....	22
7. CONCLUSIONES.....	25
8. APLICACIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	26
9. REFERENCIAS.....	27
10. ANEXOS.....	31
10.1. Anexo 1. Repertorio bibliográfico completo sobre el Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar.....	31
10.2. Anexo 2. Repertorio bibliográfico selecto sobre el Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar.....	41

1. INTRODUCCIÓN

Según el *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, las enseñanzas de Grado finalizarán con la elaboración, presentación y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG). En concreto, en la Universidad de León esta normativa se concreta en la *Resolución de 16 de abril de 2010, por la que se ordena la publicación del Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado de la Universidad de León*, y se desarrolla específicamente para el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la *Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León*. En esta normativa se especifica que el TFG debe desarrollarse como un trabajo autónomo e individual que “Permitirá al estudiante mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título de Grado” (art. 2.1), representando el último paso en esta formación.

Conforme a esta normativa, la temática del TFG deberá pertenecer a uno de los cuatro tipos siguientes: (a) *Trabajos experimentales*; (b) *Trabajos de revisión e investigación bibliográfica*; (c) *Trabajos de carácter profesional*; y (d) *Otros tipos de trabajos*. En este caso en particular, el trabajo que se expone, titulado *El “Estilo Actitudinal” de enseñanza de la Educación Física Escolar: una revisión bibliográfica*, se ajusta al tipo (b), y constituye una aproximación al ámbito de los denominados *modelos pedagógicos* de la enseñanza, y en particular al “Estilo Actitudinal”. La inclinación y predilección para ahondar o especializarse en este ámbito se manifiesta desde mi convicción del valor y responsabilidad que tiene la profesión docente, y en mi caso la especialidad de Educación Física, como vertebradora de los valores y aprendizajes necesarios, desde la inclusión y donde todo el alumnado logre desarrollar sus capacidades. Mediante esta revisión bibliográfica, he intentado profundizar en un modelo pedagógico que nos fue presentado durante mis estudios de grado y que me provocó un gran interés y curiosidad. Entender y comprender en qué consiste el Estilo Actitudinal, sus fundamentos y sus fines, y las posibles maneras de llevarlo a cabo a través de propuestas prácticas. Además, también pretendo responder al posible interés que otras personas puedan tener en el Estilo Actitudinal, a través de la elaboración de una bibliografía básica y una bibliografía selecta acerca del estilo.

La realización de este TFG busca especialmente el desarrollo de las siguientes competencias, establecidas en la *Memoria para la verificación del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, s.f.). Como *competencias generales*: (6) Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y al deporte; (11)

Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y del deporte; (12) Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; (13) Desarrollar competencias para el aprendizaje autónomo y la adaptación a las nuevas situaciones; y (14) Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional, actuando con respeto a los principios éticos necesarios. Como *competencias específicas*: (13) Manejar los diversos elementos de la intervención didáctica como parte de un proceso de intervención global, analizando la estrecha relación e interdependencia existente entre los mismos; (14) Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en contextos propios de la actividad física; y (23) Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físicas y deportivas orientadas a cualquier tipo de población y con cualquier objeto o finalidad.

El TFG se compone de ocho partes principales. En primer lugar se elabora una fundamentación teórica sobre el objeto de estudio, tocando conceptos como *modelos pedagógicos, características básicas de los mismos, fundamentos del Estilo Actitudinal y situación del mismo respecto a su caracterización como modelo pedagógico*. A continuación se enumeran los objetivos generales y específicos del estudio. Seguidamente, se detalla la metodología de trabajo, en todos sus aspectos. En cuarto lugar se presentan los resultados, para proseguir con la discusión de los mismos, las conclusiones finales y las aplicaciones y valoración personal del TFG. Por último, se presentarán la bibliografía utilizada y los anexos, en los que figuran los repertorios bibliográficos elaborados (completo y selecto).

Para finalizar, deseo exponer mi agradecimiento en primer lugar a mi tutor, el Dr. Carlos Gutiérrez García, por todo lo que se ha implicado en este trabajo, aconsejándome y dirigiéndome en todo momento a lo largo de su desarrollo. También quiero agradecer su colaboración al creador del Estilo Actitudinal, el Dr. Ángel Pérez Pueyo que me ha proporcionado diversos materiales a los cuales no podía acceder y me ha dedicado su tiempo para aclararme diversos aspectos de su propuesta. Y a David Hortigüela, antiguo alumno de la Facultad y actualmente profesor en la Universidad de Burgos, por sus sugerencias para mejorar el trabajo. Todos ellos me han aportado estrategias y saberes muy valiosos que seguro me serán útiles en un futuro espero que cercano.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Educación física escolar y modelos pedagógicos

Señalan Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Cebamanos, (2016) que alrededor de la década de 1960 se comienza a plantear la necesidad de crear diferentes

modelos de enseñanza para la Educación Física Escolar que se añadiesen a los ya conocidos y utilizados hasta el momento, los cuales no respondían a las nuevas sensibilidades y principios educativos que comenzaban a implantarse. Tras la aparición del *Espectro de los Estilos de Enseñanza*, por Mosston en 1966, muchos otros le siguieron y comenzaron a profundizar en otras maneras de enseñar la Educación Física, lo que con el tiempo ha conducido a los denominados *Modelos Pedagógicos*.

De esta manera, Metzler (2011, p. 22) indicó en su obra cómo se tendría que definir un modelo pedagógico:

Un modelo pedagógico se refiere a un plan integral y coherente para la enseñanza que incluye descripciones de las necesidades y habilidades de los estudiantes, una declaración de los resultados de aprendizaje previstos, la experiencia de conocimiento de contenido del profesor, el desarrollo apropiado y el aprendizaje secuenciado mediante actividades, expectativas para los comportamientos de los docentes y estudiantes, estructuras de tareas únicas, medidas de resultados de aprendizaje, y mecanismos para medir la implementación fiel del modelo en sí.

Por otro lado, Haerens, Kirk, Cardon y De Bourzeaudhuj (2011) también exponen que los modelos pedagógicos se basan en la interdependencia y la irreductibilidad de las relaciones entre aprendizaje, enseñanza, contenido y contexto. De forma similar, Fernández-Río et al. (2016) señalan que la enseñanza basada en modelos orienta los resultados de aprendizaje directamente con las necesidades específicas de los estudiantes y el estilo de enseñanza, buscando que los estudiantes consigan aprender y disfrutar de una experiencia educativa que sea íntegra y eficaz.

Antes de exponer brevemente algunos modelos, autores como Vásquez (2012), entre otros, expone que aunque los humanos seamos similares en cuanto a aspectos biológicos, también somos diferentes en cuanto a nuestras necesidades e intereses en un ámbito sociocultural, por lo que un modelo pedagógico puede llegar a ser funcional y determinante para un individuo, grupo social o comunidad, pero puede resultar inapropiado o perjudicial para otros. Metzler (2011) mantiene una opinión similar y expone que no existe un único modelo de enseñanza que pueda valer para todos los posibles contextos educativos y para todos los contenidos a impartir, sino que será necesario realizar aplicar aquel que mejor se ajuste a las diversas necesidades, e incluso llegar a una hibridación o mestizaje de estos modelos. Como señalan Fernández-Río et al. (2016) muchas de estas propuestas giran en torno a dos principios: (1) el *Aprendizaje Situado*, el cual busca que los contenidos, conocimientos, y el mundo estén conectados con los estudiantes para que se

pueda aprender, y (2) la *Enseñanza Centrada en el estudiante*, donde la responsabilidad y el protagonismo en las sesiones deben ser cedidas por el profesor al estudiante.

Dentro de los modelos pedagógicos Fernández-Río et al. (2016) distinguen entre los *modelos básicos*, que son aquellos cuya difusión fue más temprana, y por lo tanto se ha desarrollado más y su investigación ha sido más amplia, y los *modelos emergentes*, cuya difusión ha sido más tardía. Dentro del primer bloque mencionado se encuentran los siguientes:

- a) *Aprendizaje cooperativo (Cooperative Learning)*, el cual se define como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas, y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río et al., 2016, p. 58). Dentro de él se diferencian tres escuelas, denominadas *conceptual*, *curricular* y *estructural*, pero todas ellas comparten una serie de características vitales, como son: (1) interdependencia positiva, (2) interacción promotora, (3) responsabilidad individual, (4) procesamiento grupal y (5) habilidades sociales. Si relacionamos este modelo con la enseñanza de la Educación Física podemos encontrar varias técnicas como el *resultado colectivo*, *parejas-comprueban-ejecutan*, *piensa-comparte-actúa* y *grupos de aprendizaje*.
- b) *Educación deportiva (Sport Education)*, cuyos fundamentos son el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumno, buscando que los y las jóvenes experimenten el deporte globalmente, y donde desarrollen una competencia motriz, una cultura deportiva y un placer por la práctica deportiva. La (1) fase de práctica dirigida, (2) fase de práctica autónoma, (3) fase de competición forma, y la (4) fase de reconocimiento final, son las fases que componen las unidades didácticas desde las características de este modelo (Fernández-Río, et al., 2016).
- c) *Compresivo de Iniciación Deportiva (Teaching Games for Understanding - TGfU)*, modelo cuya difusión ha sido muy destacada estos últimos años y que tiene como idea fundamental la enseñanza de los principios básicos de los deportes con la finalidad de que los estudiantes puedan comprender verdaderamente la estructura, táctica y habilidades necesarias de los mismos potenciando de esta manera su aprendizaje. Los elementos básicos de este planteamiento distinguen entre (1) Transferencia entre deportes, (2) Representación, (3) Exageración, (4) Complejidad táctica y (5) Evaluación auténtica. Sus fases son el *Juego*, la *Apreciación del juego*, la *Conciencia táctica*, la *Toma de decisiones apropiadas*, la *Ejecución técnica* y la *Realización* (Fernández-Río, et al., 2016).

- d) *Responsabilidad Personal y Social (Teaching Personal and Social Responsibility)*, cuyo pilar fundamental es el de potenciar al máximo el desarrollo de estas capacidades en los alumnos a través de los valores. Este modelo, surgido y creado durante la década de 1960 por el educador estadounidense Hellison, muestra de forma nítida su intención humanista, en la que no predomina lo físico sobre lo educativo. Sus cuatro metas básicas son, (1) Autoestima, (2) Autoactualización, (3) Autocomprensión, (4) Relaciones interpersonales. El objetivo final de este modelo sería entonces, que los alumnos adquiriesen pautas de responsabilidad individual y grupal en torno a una serie de valores sociales. Por tanto las ideas sobre las que se basa este modelo son la integración, la transferencia, la responsabilidad del alumnado y la relación profesor-alumno. Como progresión para alcanzar estas ideas se proponen 5 niveles, partiendo de un nivel (0) de conductas y actitudes irresponsables, y siendo el (1) de respeto por los derechos y sentimiento de los demás, (2) de participación y esfuerzo, (3) de autonomía y liderazgo, (4) de ayuda y un (5) de fuera del gimnasio. Por último, la forma de programar las sesiones se divide en *Toma de contacto*, *Responsabilidad en la acción*, *Encuentro de grupo* y *Evaluación y autoevaluación* (Fernández-Río, et al., 2016).

En cuanto a los modelos pedagógicos emergentes, entre estos figuran:

- a) *Educación Aventura (Adventure Education)*, el cual utiliza la aventura como medio para alcanzar un fin educativo. Modelo de Dort, Evaul y Swalm, de gran tradición en el mundo anglosajón, donde se han llevado a cabo diferentes actividades como las cuerdas, parkour, piragüismo u orientación, ya que este modelo tiene como contexto habitual el medio natural. Las actividades que se planean deben de tener *multisoución*, es decir, varias formas de enfrentarse a ellas de manera que quien lo intente pueda encontrar su estilo personal y tener éxito Como elementos fundamentales figuran: (1) Resolución de problemas, (2) Superación de barreras, (3) Cooperación, (4) Uso creativo de espacios y materiales y (5) Contexto lúdico (Fernández-Río, et al., 2016).
- b) *Alfabetización Motora*, tiene como objetivos identificar el valor intrínseco de la práctica de la actividad física, superar la necesidad de justificar la actividad física como medio que persiga otros fines al margen del relacionado con la salud, refutar el concepto de actividad física como opción extra que solo implica aspectos recreacionales, sentar las bases de una práctica de actividad física a lo largo de la vida e identificar otras áreas importantes que también juegan un papel importante en la promoción de la actividad física. Las estrategias pedagógicas que dan forma a este modelo son (1) Diversión, (2) Diversidad, (3) Comprensión, (4) Carácter, (5) Habilidad individual, (6) Totalidad, (7) Imaginación, (8) Constancia y (9) Modelado (Fernández-Río, et al., 2016).

- c) *Modelo Ludotécnico*, el cual se elaboró pensando en la enseñanza del atletismo y sus diferentes disciplinas. Está basado en la teoría del condicionamiento operante de Skinner (modelado, ejemplificación, práctica, feedback y refuerzo), el aprendizaje constructivista (construir aprendizajes sobre conocimientos previos) y el aprendizaje social (se aprenden en interacción con el contexto y las personas) para adquirir las habilidades técnicas desde la comprensión. Este modelo, como eje central cíclico, se estructura en cuatro fases, (1) Presentación de la prueba/disciplina y planteamiento de preguntas-desafíos, (2) Propuestas ludotécnicas, (3) Propuestas globales, y (4) Reflexión y puesta en común (Fernández-Río, et al., 2016).
- d) *Autoconstrucción de materiales*, es un modelo que engloba los tres elementos básicos del constructivismo: (1) el aprendiz activo, (2) aprendiz social, y (3) el aprendiz creativo. Además la construcción de materiales ubicados en Educación Física supone la hibridación o unión de los demás modelos pedagógicos (Fernández-Río, et al., 2016).
- e) *Educación para la salud (Health-Based Physical Education)*, se trata del modelo más reciente y menos desarrollado. Su idea principal es la de que la salud debe de ser el objetivo/resultado principal a conseguir de la Educación Física, en lugar de la habilidad. Según Sidentop se necesita que los estudiantes valoren tener una vida físicamente activa, por ello se entiende que el aprendizaje debe contener el conocimiento y la comprensión de la importancia de la actividad física, la organización del estilo de vida y el desarrollo de estrategias de autogestión. Para conseguir esto, los docentes deben crear ambientes de trabajo que apoyen la autonomía de los estudiantes, en lugar del control; que estén bien estructurados para facilitar la competencia, en lugar de desordenados y críticos; y que sean emocionalmente cálidos para favorecer la relaciones, y no fríos y distantes. Por lo tanto, este modelo se basa en la noción de un aprendizaje para toda la vida, donde se forme una relación entre lo que los alumnos aprendan en clase, y el conocimiento, habilidades y actitudes que se necesitan para vivir fuera de ella (Fernández-Río, et al., 2016).
- f) *Estilo actitudinal*, se trata del modelo pedagógico y tema principal de este TFG, por lo que será desarrollado en el siguiente apartado.

Una vez descritos los modelos pedagógicos, se pueden observar varias líneas comunes a todos ellos, como puede ser la visualización del alumno como elemento fundamental y primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje, la búsqueda por parte de los docentes de que sus alumnos sean autónomos, responsables y que entiendan la práctica de actividad física como básica en su vida diaria (Fernández-Río, et al., 2016).

2.2. El Estilo Actitudinal

En este apartado se va a describir el modelo pedagógico denominado *Estilo Actitudinal*. En primer lugar se hará un repaso al por qué y para qué del se creó el estilo, para pasar a exponer a continuación las características fundamentales del mismo así como su estructuración. En tercer lugar se definirá cual ha sido la evolución histórica de la propuesta, y por último se detallarán algunas reflexiones finales.

El Estilo Actitudinal surge en la década de 1990, al intentar solucionar los problemas que se daban en las clases de Educación Física, proponiendo por ejemplo progresiones para generar experiencias y actitudes positivas, de ahí lo de “Actitudinal”, aplicable sin excepción al conjunto heterogéneo de una clase. Pérez-Pueyo (2013b) reconoce que la denominación como “estilo” de su propuesta nace de la intención de dar una alternativa a los *estilos de enseñanza* propuestos por Delgado a principios de los noventa, en los que se buscaba una fórmula de generar aprendizaje para llegar a la autonomía del alumno, pero sin lograr que todos los alumnos y alumnas alcanzasen el éxito; y con la intención de resolver los problemas, aparentemente sin solución, que se generaban con estos estilos.

Históricamente han existido innumerables propuestas metodológicas de la enseñanza, y dentro del ámbito de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tradicionalmente se ha presentado una dualidad de discursos, siendo mucho más mayoritario el Discurso del Rendimiento sobre el de Participación (López & Gea, 2010). Lo incoherente de esto es que, bajo las premisas del rendimiento, la competición, y este contexto pedagógico, se han ido formando los profesionales cuyo objetivo era la docencia de la Educación Física, donde las situaciones y contextos a emprender deberían seguir las premisas de la participación (Pérez-Pueyo, 2011a). Por tanto el Estilo Actitudinal se distancia de las propuestas más tradicionales y se relaciona con las de carácter participativo, cooperativo e inclusivo (Pérez-Pueyo, 2016) (Tabla 1).

Existen cuatro cuestiones sobre las que se basa el origen del Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016):

1. Una reflexión inicial sobre cuestiones habituales del proceso de enseñanza que provocan cuestionarse por qué se hacen las cosas y para qué;
2. la enorme importancia de lo motivacional, de las experiencias positivas, para la realización de actividad física de forma autónoma y en el tiempo libre;
3. el cuestionamiento de la funcionalidad educativa de las progresiones técnicas (motrices) cuando nos movemos en entornos educativos que poco o nada tiene que ver con los entornos de rendimiento en los que se diseñaron; y,

4. lo innecesario de la demostración como recurso imprescindible para generar aprendizaje y qué ocurre cuando el docente no es capaz de realizarlo.

Tabla 1. Comparación modelos tradicionales vs Estilo Actitudinal (tomado de Hortigüela, Fernández-Río, & Pérez-Pueyo, 2016, p. 299).

	Planteamiento Técnico-Tradicional	Estilo Actitudinal
Responsabilidad	De carácter individual	De carácter grupal. Existe interdependencia positiva entre compañeros
Modelo de sesión	Calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma	Actividades de arranque, actividades corporales intencionadas, cuñas de interés y reflexiones durante el proceso y al final
Elementos metodológicos	Progresiones eminentemente técnicas mediante mando directo. Pocas veces con transferencia inmediata al juego	Trabajo en grupos heterogéneos, con carácter cooperativo, desde enfoque comprensivo (táctico), a través de procesos de autoevaluación intragrupal y coevaluación.
Cantidad y tipo de actividades	Muchas y variadas, aunque no todos el alumnado las realiza	Transferencia inmediata al juego Pocas y seleccionadas, siempre con la posibilidad de ser realizadas de forma conjunta por todo el grupo y con la ayuda de sus miembros
Criterios de agrupamiento	Variado: libre, aleatorio o condicionado por el docente, pero buscando la homogeneidad del alumnado	Organización de grupos heterogéneos en habilidad técnica y afinidad en las relaciones interpersonales de los miembros de los grupos, sin exclusión
Nivel de logro	El docente decide qué debe realizar el alumnado y éste no pasa por todos los roles. Sólo se valora el logro individual	Todo el alumnado debe pasar por todos los roles para demostrar al final su nivel de logro e implicación grupal. El logro del grupo se supedita al individual de cada miembro
Capacidades fundamentales	Motriz desde un enfoque técnico. Lo motriz es el fin	Desarrollo integral de las 5 capacidades. Lo motriz es el medio y no el fin
Aspectos relacionales y emocionales	Carácter secundario respecto a lo motriz	Punto de partida para el desarrollo integral de todos. Las características de los miembros del grupo condiciona la presentación final consensuada del resultado
Evaluación	Final y sumativa. Heteroevaluación	Formativa. Coevaluación, autoevaluación, Heteroevaluación

El Estilo Actitudinal se trata pues, de una propuesta didáctica con una metodología basada en las actitudes como eje fundamental de un proceso de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad es la de aumentar la motivación del alumnado hacia la práctica de la Educación Física, y por tanto de conseguir un mejor aprendizaje de la misma. No obstante, es fácil caer en la creencia de que esta propuesta va solo dirigida desde la perspectiva motriz, pero lejos de eso, está fuertemente relacionada con las demás capacidades del individuo como las cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social. Aun así, el mérito esencial será el permitir trabajar y conseguir que todos los componentes de la clase lo logren, sin excepción, desde la inclusión (Pérez-Pueyo, 2013a).

El Estilo Actitudinal se vertebra a partir de tres componentes:

a) Actividades corporales intencionadas.

Según Pérez-Pueyo (2013a), estas actividades deben comprometer activamente a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de forma individual como

en grupo. Además para llevarlo a cabo los docentes deben de modificar su rol en la clase y dejar de ser transmisores de información para ser mediadores, facilitadores o *ayudadores*, atendiendo a la heterogeneidad grupo.

Hay que destacar también que en el marco actual de la Educación Física se debe de promover el desarrollo integral del individuo y de las competencias establecidas, por lo que se es necesario un planteamiento global y no individualista del trabajo. Continuamente a lo largo de los años hemos visto y sufrido, en opinión del autor, cómo se utilizaba la competición en las clases de Educación Física con objetivos motivadores, aunque estos fines solamente los alcanzaran los alumnos “hábiles”, mientras que a los “no hábiles” se les marginaba o ellos mismos se autoexcluían. Estos últimos son los denominados “bajas en combate” y son el resultado de una pedagogía venenosa en las clases y una *conciencia autoritaria* (Pérez-Pueyo, 2013a).

Llegados a este punto, Pérez-Pueyo (2013a) señala que habrá que plantearse que las actividades mediante las cuales aprendan y disfruten, son las que permitan que los alumnos se sientan bien con ellos mismos y dentro de un grupo, y además que posibiliten el conocimiento de sus aptitudes reales, no de unas estandarizadas e inespecíficas, que se basen en capacidades y no en conductas. Las actividades que contribuyen a construir lo comentando anteriormente deberán tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Las actividades sin ejercicio mecánico o repetitivo son las más placenteras y satisfactorias de conseguir.
- Las actividades cuyo propósito sea el desarrollo integral del alumno, es decir, de sus diversas capacidades, y donde lo motriz pasa a ser un medio.
- Las actividades que provoquen interacciones con los demás para alcanzar aprendizajes significativos.
- Las actividades que les hagan reconocer sus límites pero también les ayude a superarlos.
- Las actividades deberán pasar a ser un medio por el cual se pueda conseguir la autonomía tanto del alumno como del grupo, es decir, que propicie conseguir lo que se quiere, ayudando y colaborando con los demás.

b) Organización secuencial hacia las actitudes

Se trata de una estrategia de asociación dirigida a los alumnos que comienza mediante afinidad, continua en grupos numerosos y finaliza, en algunas ocasiones con toda la clase entera al mismo tiempo. Habitualmente, los profesores son los encargados a la hora

de realizar tareas de organizar a los alumnos para que los grupos estén equilibrados, sin embargo muchas veces los profesores optan por dejarlo a un supuesto “azar” con toda la buena intención, propiciando sin querer que la justicia que se perseguía en un principio acabe en problemas, ya que a partir de ahí los alumnos comienzan a no querer trabajar con determinados compañeros. Esa justicia y equidad planteada mediante los agrupamientos del profesor no llegan a entenderla los niños, ya que la separación de los más hábiles entre sí, y la unión de estos con otros menos hábiles no terminaría de transferirse a situaciones de la vida real donde se busca estar con los que más probabilidad te dan de conseguir con éxito la tarea a realizar. De esta forma, la manera de que se den cuenta de que lo más justo y beneficioso para todos es lograr la tarea mediante esa equidad es buscando que los sientan por ellos mismos.

Por tanto, se puede llegar a decir que si la competición tuviera en esas primeras edades el mismo factor motivacional para todos y todas ellas, no sería necesario separar a los más hábiles ya que los demás seguirían motivados a conseguir lo planteado aunque no ganasen nunca (Pérez-Pueyo, 2013a).

Desde este planteamiento se busca que trabaje toda la clase a la vez, emparejados con sus compañeros por afinidad o en horquillas para que no queden alumnos identificados como *no natos* o *prescindibles* de un determinado grupo. Esto propiciará dos cosas, (1) que nadie se excuse en no hacer la actividad porque le miren los demás, y (2) el no hacer por no saber hacerlo, ya que el profesor se podrá acercar a ayudarlo en cuanto necesite. Además al comenzar por estas agrupaciones permitirá que intercambien opiniones y puntos de vista sin miedo al ridículo, y que se sientan protagonistas, ya que en grupos impuestos o más grandes los denominados *líderes* seguramente impondrían sus ideas al resto, se puede decir pues, que el valor obtenido a partir de esta propuesta será de carácter participativo, integrador e inclusivo. Una vez se les una en grupos más grandes a partir de los ya formados se contribuirá a que se junten alumnos que raramente lo hubieran hecho, y además si la propuesta de actividad es atractiva, divertida y donde disfruten todos juntos, hará que el agrupamiento sea lo de menos y quede en un segundo plano. Por tanto, lo que se plantea es que la organización de la clase oriente y se plantee desde la preocupación por el individuo, del individuo dentro del grupo, y por el grupo en sí (Pérez-Pueyo, 2013a).

Los resultados que se pueden llegar a lograr en conjunto, realizando el proceso de agrupación correcto han resultado muy satisfactorios, como se muestra por ejemplo en Pérez-Pueyo (2010b), y han propiciado que los problemas relacionados con los alumnos no hábiles en Educación Física puedan superarse como se muestra en los montajes finales de los que se hablará a continuación. Además, esta progresión permite tratar los cinco ámbitos de desarrollo comentados anteriormente, y no únicamente el ámbito motriz como se realizaba mayoritariamente en orientaciones más tradicionales de la Educación Física.

c) Montajes finales

Se denominan *montajes finales* a los trabajos finales de las unidades didácticas que puedan mostrar o reflejar lo aprendido tanto individual como grupalmente, y en los cuales muestren la capacidad de cooperar hacia un objetivo común respetándose y valorándose todos, poniendo aspectos en común y llegando a conseguirlo sin ninguna discriminación por la razón que sea (Pérez-Pueyo, 2013a). Estos montajes finales son la esencia del trabajo con los alumnos, es la parte donde verdaderamente se trabajan las capacidades de relaciones interpersonales y de inserción social, llegando a convertirse como la verdadera expresión del logro en común sin ninguna exclusión (Pérez-Pueyo, Herrán & Hortigüela, 2016). Estos montajes finales pueden ser de muchos tipos, desde espectáculos de sombras (Pérez-Pueyo & Casado, 2011), gymkanas ecológicas (Pérez-Pueyo, Herrán, Centeno & Hernando, 2008), jornadas de grandes juegos (Pérez-Pueyo, Herrán, Vega & Heras-Bernardino, 2008), selvas de aventura, casas del terror, hasta pasacalles (Pérez-Pueyo, 2010c).

A modo de resumen, la Tabla 2 muestra las características del Estilo Actitudinal.

Tabla 2. Características del Estilo Actitudinal (tomado de Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón, 2016, p. 78)

Estilo Actitudinal	
Enfoque de la unidad	Se fundamenta en la satisfacción por el logro conseguido de la clase. Cada alumno adapta el plan a sus características, posibilidades y limitaciones
Responsabilidad del alumnado	La responsabilidad y autonomía es tanto individual como grupal
Capacidades desarrolladas	Se trabajan las cinco capacidades del alumno, incidiendo en el plano motivacional y relacional hacia el contenido impartido
Planteamiento metodológico y evaluativo	Se aplican procesos de evaluación formativa y de autoevaluación individual y grupal. El alumnado realiza su plan de entrenamiento final a partir del bagaje previo generado por el docente
Modelo de sesión	Actividades de arranque, actividades corporales intencionadas, cuñas de interés y reflexiones durante el proceso y al final
Agrupamientos	Se realizan por afinidad, fomentado el trabajo corporal intencionado y la organización secuencial hacia las actitudes
Coherencia en las actividades propuestas	Se busca un seguimiento y progresión (tanto motriz como emocional, aunque también intelectual, de relaciones interpersonales y de inserción social) en cada una de las sesiones que integran la unidad

Durante mucho tiempo se ha estado cuestionando desde fuera la manera de proceder de los y las profesoras de Educación Física, pero también han sido estos profesionales de la Educación Física los que se han cuestionado sus propios métodos de enseñanza. Los docentes se están empezando cada vez más a dar cuenta de que la

creencia de que la asignatura siempre ha servido para todo el mundo y por tanto todos los alumnos sin exclusión aprendían algo es falsa y no se corresponde con la realidad.

Relacionado con lo anterior, el Estilo Actitudinal destaca e intenta corregir una serie de situaciones que se dan con frecuencia en las clases de Educación Física. Para ello, detecta cual es el posible error dentro del aspecto que quiere corregir, y propone una serie de soluciones o de maneras de afrontarlo.

Uno de esos aspectos es el *clima motivacional* de los alumnos ante la posibilidad de fracasar y no conseguir el logro esperado. Esto se da porque el fracaso condiciona la autoestima de los alumnos y por consecuencia su imagen corporal y su actitud hacia la materia de Educación Física. Por tanto, Pérez-Pueyo (2016) considera que se ha de construir un clima motivacional beneficioso y que influya positivamente ante el éxito y ante el fracaso. Se distinguen dos climas motivaciones, uno más *orientado hacia la tarea* y con carácter cooperativo y colaborativo, el cual los alumnos perciben que se premia la mejora personal y el aprendizaje; y otro más *orientado al ego*, a la ejecución y más competitivo donde creen que solo se valora el rendimiento y a los mejores (Ryan & Deci, 2000). En este sentido, el Estilo Actitudinal buscaría promover el clima motivacional orientado a la tarea.

Otro de los aspectos relevantes según Pérez-Pueyo (2016) son las habituales *progresiones técnicas* vinculadas al rendimiento de las clases de Educación Física, en las que en opinión del autor no todos los alumnos logran conseguir aprendizajes. Esto es porque (1) no responden a las necesidades individuales dentro de un grupo y los problemas de logro son diferentes en cada individuo, (2) tienen a plantearse desde una ficticia homogeneidad del grupo, (3) el trabajo conjunto es difícil cuando te consideran o te consideras inferior al resto del grupo y donde el elemento motivador es la competición contra ellos, y (4) aunque no su cuestiona la eficacia en ambientes de alto rendimiento, si se hace en ambientes educativos donde existe una alta heterogeneidad en el grupo y por tanto es mucho menos justo de aplicar.

Al aceptar por tanto que las personas no funcionan como máquinas y que el aspecto motriz solo es una parte de lo que desarrolla al alumno se tiene que desarrollar un nuevo planteamiento. Pérez-Pueyo (2010b) señala que una progresión puede ser correcta desde un punto de vista técnico centrado en lo motriz, pero no para trabajar en grupo y dar respuesta a las necesidades de todos, por lo que se debería de realizar un trabajo menos individual y más global donde la educación esté por encima de la instrucción, donde el aprendizaje sea en conjunto y cooperativo, sin exclusiones por habilidad o velocidad en el aprendizaje, donde todos tengan posibilidades. Es decir, como indica Pérez-Pueyo “donde cada individuo sea importante y se le dé la oportunidad que las progresiones tradicionales

les niegan por no ser los aventajados” (Pérez-Pueyo, 2010b, p. 52). Es por ello, que Pérez-Pueyo (2010b) expone que se debe renunciar al concepto clásico de progresión y sustituirse por “Secuencia de actividades” definida como “la selección adecuada de actividades, enfocadas desde el punto de vista integral para el desarrollo de las capacidades del individuo en base a su actitud positiva, a través de la búsqueda del aprendizaje y la competencia tanto individual como grupal” (Pérez-Pueyo, 2005, p. 210).

Un tercer aspecto es el de que los profesores de Educación Física intenten enseñar progresiones, juegos y actividades que ellos mismos no son capaces de realizar. Es más, a día de hoy, en opinión del autor, son muchos los docentes que siguen proponiendo progresiones basadas en una amplia consulta bibliográfica, aunque la realidad ya se haya encargado de mostrarles que no todos los alumnos las pueden conseguir, y aun así por el mero hecho de considerarse transmisores de información parece no hacerles responsables del resultado. Tal es la magnitud de la incongruencia que los mismos docentes no intentan comprobar si logran eso mismo que piden mediante esas progresiones, y si es así y no lo consiguen, se escudan en la excusa de ser bueno/a en ese aspecto olvidando que los alumnos también podrían escudarse bajo su mismo motivo. El Estilo Actitudinal entiende que no siempre es necesaria la demostración del docente para que el alumno logre la acción aunque sí que muchas veces es de gran ayuda, y no hay que olvidar que la función del docente deberá de ser la de facilitador o ayudador. Por último, lo que se acaba de comentar no debe ser una excusa para que los planteamientos de los docentes no hayan sido conseguidos por ellos mismos en alguna ocasión (Pérez-Pueyo, 2016).

Un aspecto también muy importante dentro del estilo ha sido el de incorporar por Pérez-Pueyo (2010b) y con ayuda de Víctor López Pastor de manera intencional la evaluación formativa y compartida con el objetivo de poder realizar una verdadera evaluación continua, entendiendo como formativa aquella cuya finalidad sea la de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que éstos tienen lugar, y entendiendo por compartida aquella donde se establecen diálogos entre el profesor sus alumnos y alumnas sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza que se producen. Además, esta propuesta respondiendo a la pregunta de “cuando evaluar”, establece una evaluación inicial, continua y final; y respondiendo a la pregunta “para qué evaluar” establece una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, entendiendo como diagnóstica la evaluación mediante la cual se busca obtener información inicial sobre los alumnos para poder procurar las adaptaciones necesarias, formativa por el carácter bidireccional de la información que se ofrece y su contribución potencialmente educativa para el aprendizaje del alumno, y entendiendo como sumativa aquella que busca comprobar cuanto sabe y cuanto ha mejorado (Pérez-Pueyo, 2010b). Todo esto se desarrolla a partir de

la idea de que las claves de la evaluación en Educación Física no parten de los procedimientos o instrumentos de evaluación sino de los planteamientos de uso y práctica evaluativa entendiendo que las claves en lugar de en el cómo, están en el porqué, para qué y para quién se evalúa (Pérez-Pueyo, Heras-Bernardino, & Herrán, 2008).

La evolución histórica del Estilo Actitudinal ha seguido una curva ascendente y a la vez de carácter horizontal o transversal, es decir, a lo largo de los años se han ido sumando al proyecto inicial denominado Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes, diferentes colectivos, miembros y sugerencias que han enriquecido, reorientado y beneficiado a la propuesta. Por ejemplo, como bien describe el nombre *Grupo Actitudes*, la propuesta del Estilo Actitudinal ha logrado traspasar materias, modalidades y etapas educativas, siendo utilizada al mismo tiempo en primaria como secundaria y bachillerato en diversas materias. Por otro lado, la evolución ascendente del Estilo Actitudinal se puede ver de forma clara si nos fijamos en que al inicio, se centraba en propuestas para la secuenciación de competencias en ciclos de educación primaria y cursos de educación secundaria obligatoria para conseguir extenderse posteriormente a las universidades, centros de formación del profesorado, centros concertados y privados, incluso llegando a materializar su propuesta en el denominado proyecto INCOBA (Integración de las Competencias Básicas en el currículum de la educación obligatoria) y logrando asesorar a organismos del Ministerio y Consejerías de Educación (Pérez-Pueyo, 2016).

A modo de reflexiones finales y como expresa Pérez-Pueyo (2010b), autor del Estilo Actitudinal, los docentes sufren una polarización emocional entre las sensaciones positivas de los alumnos que se esfuerzan y lo logran, y las sensaciones negativas y frustraciones, de los que no lo consiguen y en ocasiones no les llegan a motivar las propuestas de los y las docentes. En contraposición, el autor también expone que mediante la puesta en práctica del Estilo Actitudinal como metodología de enseñanza se han podido establecer situaciones donde el aprendizaje, la participación y el logro están presentes en todos y cada uno de los alumnos sin excepción. Así, Pérez-Pueyo (2016), indica que es imprescindible entender que para lograr una actividad física con carácter educativo se ha de proporcionar un ambiente abierto, donde la participación no se encuentre supeditada al sexo del alumno o nivel de habilidad de entre otros criterios que causan discriminación. Por último, hay que comprender que la manera de acabar con la exclusión en las clases de Educación Física será acabando con las posibles causas de esa exclusión, y eso se consigue facilitando que los alumnos con peor capacidad motriz también sean capaces de lograr las tareas propuestas. Por ello, dentro del Estilo Actitudinal la colaboración y la cooperación son el pilar fundamental del proceso de aprendizaje y se considera una metodología cuya finalidad de logro esté al alcance de todos y cada uno de los alumnos (Pérez-Pueyo, 2016).

2.3. Estado de la cuestión

A mediados de 2017, el Estilo Actitudinal cosecha ya dos décadas de existencia, que observadas de forma global y en comparación con otros modelos pedagógicos, se puede decir que son un tiempo breve (véase e.g., Metzler, 2011). Aún así, acumula una abundante experiencia en su desarrollo y una apreciable bibliografía. Con todo, aún no se ha llevado a cabo una evaluación rigurosa del estilo para su caracterización como *modelo pedagógico*. Así, la mayoría de las publicaciones acerca del mismo son de tipo específico, es decir, se centran en partes concretas de la enseñanza (e.g., actividades correctas a implementar, formas de llevarlas a cabo, cómo atender la diversidad del alumnado, etc.). Por su parte existen publicaciones recientes como la de Fernández-Río et al. (2016), que caracteriza el Estilo Actitudinal como modelo pedagógico emergente, pero sin embargo esto no se justifica en el trabajo, ni se demuestra siguiendo los elementos fundamentales establecidos para que un modelo sea considerado como tal. Asimismo Pérez-Pueyo (2016) repasa los 20 años de vida del Estilo Actitudinal, comentando sus pilares fundamentales y las formas de llevarlo a cabo, pero tampoco desarrolla una justificación del estilo como modelo pedagógico.

Según Gurvitch y Metzler (2010), los componentes que debería incluir un modelo pedagógico (*modelo de instrucción*, siguiendo su terminología) son: (1) bases teóricas del modelo, (2) prioridades del dominio de aprendizaje, (3) guías para la toma de decisiones de los docentes, (4) tareas de aprendizaje de los estudiantes, (5) evaluaciones, y (6) puntos de referencias para verificar la aplicación del modelo. La pregunta fundamental de este TFG entonces es, ¿reúne el Estilo Actitudinal las características necesarias para ser considerado como un modelo pedagógico para la enseñanza de la Educación Física Escolar? A partir de esta pregunta se desarrolla la investigación bibliográfica desarrollada en este trabajo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

El objetivo general de este TFG es elaborar una bibliografía completa y actualizada sobre el Estilo Actitudinal para, a partir de la misma, valorar su consideración como modelo pedagógico para la enseñanza de la Educación Física Escolar.

3.2. Objetivos específicos

- Elaborar un marco teórico sobre los modelos pedagógicos de enseñanza de la Educación Física Escolar, que sirva de aproximación y contextualización sobre el Estilo Actitudinal.

- Desarrollar una fundamentación teórica sobre el Estilo Actitudinal donde se describan sus fundamentos y características principales.
- Elaborar una bibliografía completa y una bibliografía selecta de publicaciones sobre el Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar.
- Evaluar el Estilo Actitudinal como modelo pedagógico de enseñanza de la Educación Física Escolar.

4. MÉTODO

4.1. Definición del objeto de estudio

El objeto de estudio de este TFG fueron las publicaciones existentes sobre el Estilo Actitudinal aplicado en el ámbito de la Educación Física Escolar, incluyendo trabajos en forma de libro, capítulos de libros, artículos de revista y ponencias y comunicaciones, cuyo espacio cronológico se extiende desde las primeras referencias al estilo hasta la primera mitad del 2017. No se consideraron objeto estudio, a pesar de su potencial interés, otro tipo de documentos no publicados como apuntes, apuntes de cursos de formación u otro tipo de trabajos debido al difícil, o incluso imposible, acceso a los mismos por parte de la generalidad de lectores de literatura científica y técnica sobre la Educación Física.

4.2. Criterios de inclusión/exclusión

Los criterios utilizados a la hora de elegir los artículos fueron, (1) que versaran sobre el Estilo Actitudinal, ya fuesen de carácter teórico o mediante propuestas prácticas, (2) que tuviesen el texto completo disponible para su lectura (i.e., que estuviesen publicados), y (3) que se refirieran como ámbito de actuación a la Educación Física Escolar. Quedando excluidos de la muestra los artículos que no abordaran el Estilo Actitudinal como tema central aunque lo nombrasen (e.g., Fernández-Rio et al., 2016; Pérez-Pueyo, Garrote & Martínez Samperio, 2009), o los que pudiesen tratar el Estilo Actitudinal fuera del ámbito de la Educación Física Escolar.

4.3. Variables de estudio

A la hora de estructurar los documentos para elaborar los repertorios bibliográficos, una vez obtenidos los textos completos de cada uno, se definieron unas variables que tenían como objetivos clasificar de forma clara y concisa los documentos con características similares, siendo las agrupaciones sobre (1) fundamentación teórica del Estilo Actitudinal; (2) propuestas prácticas, que a su vez se categorizó en función de si atendían (2a) a la

condición física, (2b) juegos y deportes, (2c) al medio natural, y (2d) expresión corporal; y (3) investigaciones.

Asimismo, para analizar la caracterización del Estilo Actitudinal como modelo pedagógico se trató de establecer una relación entre los componentes que debe incluir cualquier modelo pedagógico, definidos por Gurvitch y Metzler (2010), y los contenidos de las publicaciones aportadas como repertorio bibliográfico. Como se ha señalado estos componentes son (1) bases teóricas del modelo, (2) prioridades del dominio de aprendizaje, (3) guías para la toma de decisiones de los docentes, (4) tareas de aprendizaje de los estudiantes, (5) evaluaciones, y (6) puntos de referencias para verificar la aplicación del modelo.

Por último, también se obtuvieron algunos datos bibliométricos, orientados a cuantificar la producción sobre el estilo, tales como número total de publicaciones, tipología, ámbito temporal o autores.

4.4. Fuentes utilizadas para la búsqueda documental

La búsqueda documental se ha realizado mediante tres cauces. Un primer cauce ha sido la búsqueda de trabajos a través de la base de datos Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/>) mediante la palabra clave “Estilo Actitudinal”. Un segundo cauce fue extraer los documentos sobre el Estilo Actitudinal que se encontraban en la página web del Grupo de Trabajo Interdisciplinar e Interdisciplinar Actitudes (www.grupoactitudes.es), así como en el portal ResearchGate (<https://www.researchgate.net/>). Finalmente, el tercer cauce fue la consulta del currículum vitae completo del creador del estilo, el Dr. Ángel Pérez Pueyo. Tras elaborar un primer listado completo de referencias, estas fueron filtradas individualmente según los criterios de inclusión citados anteriormente, siguiendo un proceso de selección en el que participaron de forma sucesiva el autor del TFG y el director del mismo. Para este filtrado fue necesario, en ocasiones, acceder a los textos completos de los trabajos, mientras que en otras ocasiones fue suficiente la lectura del título y del resumen de los mismos. Durante todo este proceso se fueron logrando las publicaciones a texto completo de todos los trabajos seleccionados, ya fuese a través de Dialnet, de la página web del grupo Actitudes o por envío directo del Dr. Pérez Pueyo.

4.5. Procedimiento e instrumento de recogida de información

Tras la búsqueda y selección documental de los artículos que cumplían los requisitos, se procedió a extraerlos e indexarlos automáticamente en el programa gestor de referencias EndNote (v. X3) en el cual se elaboró y depuró una ficha con los datos de cada trabajo seleccionado, incluyendo autores, título, año, páginas, resumen, PDF adjunto, etc.

Los documentos extraídos de la página del grupo Actitudes más los documentos restantes recibidos por parte del creador del estilo, el Dr. Pérez Pueyo, no recuperados de Dialnet, se indexaron en el programa de forma manual. Finalmente, se procedió a realizar un último análisis o comprobación de todas las publicaciones indexadas para eliminar aquellas que figurasen duplicadas, logrando tras ello el listado final de referencias a incluir en el estudio.

4.6. Análisis y presentación de la información

El análisis de la información se basó en la lectura de los textos completos recopilados para su posterior clasificación por categorías y temáticas más específicas, atendiendo a las variables citadas en el apartado 4.3. Para la elaboración del repertorio selecto de publicaciones sobre el Estilo Actitudinal se procedió a seleccionar, dentro de cada temática, las publicaciones más completas y no repetitivas, es decir, las que de algún modo pudiesen contener información más abundante y completa sobre un determinado tema (e.g., trabajo con combas).

El análisis de la información es de tipo mixto, fundamentalmente cualitativo pero también se presentarán algunos datos numéricos a modo de frecuencias y porcentajes. La presentación de la información se hace de forma fundamentalmente narrativa, y la presentación de los repertorios bibliográficos se ha realizado siguiendo el estilo de citas APA.

4.7. Limitaciones del diseño metodológico utilizado

A pesar de todas las ventajas que supone haber podido acceder a la totalidad de la bibliografía existente sobre el Estilo Actitudinal, es cierto que mucha información sobre el estilo se viene transmitiendo a través de cursos de formación o en las clases universitarias dirigidas por el creador del estilo. No obstante, como se ha señalado, se excluyeron estas fuentes debido al difícil acceso a las mismas por el público en general, así como por las diferentes aproximaciones metodológicas que habría supuesto su estudio, las cuales habrían sobrepasado las dimensiones de un TFG.

5. RESULTADOS

Sobre un total de 93 referencias bibliográficas sobre Estilo Actitudinal, son 84 las referencias catalogadas y elegidas (Anexo 1) por cumplir los requisitos de inclusión/exclusión referidos en un apartado anterior. En ellas se pueden distinguir diez libros, 53 capítulos de libro y 21 artículos de revista, es decir, el 11,9% de las referencias aportadas pertenecen a libros, el 63% a capítulos de libro, y el 25% son artículos de revista.

Muchos de estos capítulos de libro corresponden a actas de congresos, concretamente 48 de ellos (90,5%). El rango cronológico del repertorio bibliográfico aportado se extiende desde el año 1997 hasta la primera mitad del año 2017, por lo tanto coincide más o menos con las dos décadas de existencia del Estilo Actitudinal. Como datos estadísticos, 11 de las 84 referencias (13%) se publicaron durante el primer tercio de vida del Estilo Actitudinal (1997-2004), 28 (33,3%) se ubican en el segundo tercio (2005-2011), y 45 publicaciones (53,5%) pertenecen al último (2012-mitad de 2017).

Estas 84 referencias (Anexo 1) se han clasificado en subpartados por temáticas o características comunes, quedando un total de (a) 19 publicaciones (22,6%) pertenecientes a *Fundamentación teórica y desarrollo del Estilo Actitudinal*, (b) 60 publicaciones (71,4%) sobre *Propuestas y experiencias prácticas*, de las cuales 7 son referentes a *condición física y la salud*, 28 referentes a *juegos y deportes*, 10 publicaciones sobre *actividades en el medio natural*, y las restantes 15 sobre *expresión corporal*; y por último (c) cinco publicaciones (5,9%) referentes a *Investigaciones*, siendo la categoría con menos publicaciones del total de categorías contempladas en el estudio.

Cabe señalar que han sido un total de 29 autores los que han participado en las publicaciones sobre el Estilo Actitudinal aportadas en el repertorio bibliográfico. La persona que más ha participado ha sido el creador del estilo, el Dr. Ángel Pérez Pueyo, que ha participado en la totalidad de las publicaciones. Además hay dos autores, Israel Herrán Álvarez y David Hortigüela Alcalá, que han realizado 31 publicaciones cada uno (36,9% del total del repertorio).

En cuanto al repertorio de publicaciones categorizadas como selectas (Anexo 2), estas se han reducido a 48 respecto de las 84 totales (un 42,8%). Para ello, como se ha indicado anteriormente, se leyeron y seleccionaron aquellas que tuvieran información más completa y abundante, desechando por tanto las que repetían información (por ejemplo, comunicaciones sobre unas temáticas presentadas en congresos, que posteriormente fueron ampliadas y expuestas en otro tipo de producciones como artículos o libros). Se puede destacar que las publicaciones sobre *Fundamentación teórica y desarrollo del Estilo Actitudinal* han pasado de 19 a 7, es decir, se han reducido en un 63,1%, las publicaciones sobre *Propuestas y experiencias prácticas* han pasado de 60 a 37, reduciéndose en un 38,3%, y por último las publicaciones que versaban sobre *Investigaciones* solamente se eliminó una de ellas, por lo que se redujo en un 20%.

Por último, respecto a la evaluación del Estilo Actitudinal como modelo pedagógico, utilizando como ya se indicó con anterioridad los criterios fijados Gurvitch y Metzler (2010), y relacionándolos con las publicaciones del repertorio bibliográfico selecto expuestas en el

Anexo 2, la Tabla 3 muestra qué publicaciones aportan información sobre cada uno de los aspectos comentados. Como se puede apreciar, el conjunto de publicaciones sobre el Estilo Actitudinal aporta información sobre todos los aspectos señalados por Gurvitch y Metzler (2010).

Tabla 3. Ubicación de los criterios de Gurvitch y Metzler (2010) para la caracterización de los modelos pedagógicos en las publicaciones aportadas.

Criterios metodológicos	Referencias bibliográficas (Anexo 2)
Fundamentos	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
Prioridades del dominio de aprendizaje	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
Guías para la toma de decisiones de los docentes	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
Tareas de aprendizaje de los estudiantes	1, 2, 3, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48
Evaluaciones	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 45, (46), (47), 48
Puntos de referencia para verificar la aplicación del modelo	45, 46, 47, 48

6. DISCUSIÓN

En este Trabajo Fin de Grado se ha presentado un repertorio bibliográfico completo del Estilo Actitudinal hasta mediados del año 2017. Se podría deducir, a partir de los porcentajes obtenidos, una evolución del Estilo Actitudinal como modelo pedagógico emergente, con pocos estudios publicados sobre el mismo, hacia un modelo cada vez más completo y estructurado. Así, la bibliografía sobre el estilo está en alza, como muestra de ello el 13% de las publicaciones sobre el mismo pertenecen a su primer tercio de vida, el 33,3% al segundo, y más de la mitad, con el 53,5% al tercer y último tercio de vida, precisamente donde se encuentran también las investigaciones sobre el estilo que indicarían su capacidad para generar aprendizaje. Otros modelos más asentados en un ámbito internacional acumulan, como es fácil de suponer, una mayor trayectoria y producción de literatura, como es el caso por ejemplo el modelo de Educación Deportiva (*Sport Education*) (véase e.g., Kinchin, 2006), o *Social and Individual Responsibility Programs* (véase e.g., Hellison & Martinek, 2006). Asimismo, los datos bibliométricos mostrados señalan que si bien existe abundante y creciente bibliografía sobre el Estilo Actitudinal, este no ha generado literatura externa al propio creador del estilo y a otros autores cercanos a este.

Como elemento de evolución, sería importante que nuevos autores, tanto en un ámbito nacional como internacional, comenzasen a generar literatura sobre el Estilo Actitudinal.

Respecto a la consideración y evaluación del Estilo Actitudinal como modelo pedagógico, una vez examinadas las publicaciones del repertorio bibliográfico selecto se ha podido confirmar (Tabla 3) que el estilo ha producido literatura que informa sobre todos los criterios establecidos por Gurvitch y Metzler (2010). Seguidamente se discutirá brevemente cada uno de estos aspectos.

En primer lugar, respecto a las *bases teóricas del modelo*, prácticamente la totalidad de las referencias del repertorio bibliográfico selecto tratan, en mayor o menor medida, el pilar fundamental sobre el que se asienta este modelo, que son las actitudes y el clima motivacional, señalando ambos aspectos como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la adquisición de competencias por parte del alumnado (e.g., Pérez-Pueyo, 2005, 2010b, 2013, 2016).

Otro de los aspectos a valorar son las *prioridades del dominio de aprendizaje*. En este sentido, el Estilo Actitudinal defiende el tratamiento integral de las capacidades del alumnado, señaladas por Metzler (2011) como capacidad motriz, cognitivo-intelectual y afectivo-motivacional, o por el M.E.C. (1996) como capacidad psicomotriz, cognitiva, relaciones interpersonales, autonomía y equilibrio personal, e inserción social, aunque por su propia fundamentación las capacidades afectivo-motivaciones estén especialmente presentes. Este modelo en concreto se diferencia, por ejemplo, del modelo *Educación Física basada en la Salud* (Health Based Physical Education) en que este último centra su eje básico en la competencia cognitiva, ya que busca que los alumnos y alumnas comprendan la importancia de la actividad física, el control del estilo de vida y el desarrollo de estrategias de autogestión (Haerens, et al., 2011). El Estilo Actitudinal, en contraste, se centra en las competencias afectivo-motivaciones, es decir, en las actitudes y en las emociones, para buscar a partir de ellas que el alumno se vea con mayor predisposición, satisfacción, y con una mayor autoestima respecto a la realización de la actividad física (Pérez-Pueyo, 2010b). Del mismo modo se diferencia del modelo *Educación Deportiva* (Sport Education), en el cual también se tratan las diversas capacidades pero con mayor peso en la capacidad cognitiva en cada actividad, al buscar que los alumnos y alumnas sean capaces de discernir y ejecutar movimientos estratégicos hábiles (Metzler, 2011).

En relación a las *guías para la toma de decisiones*, y siguiendo el Estilo Actitudinal, las unidades didácticas tienen una estructura clara. Una primera parte donde es el profesor quien determina las actividades a desarrollar para tratar de lograr una experiencia de éxito en todos y todas sin exclusión. Una segunda donde los alumnos, en grupos, comienzan a

preparar el montaje final; en este momento son ellos y ellas las que toman las decisiones de qué hacer y cómo realizarlo, y donde la figura del docente es la de facilitador y evaluador tanto de su propio trabajo como del de los alumnos. Y una tercera parte que corresponde con la puesta en escena donde son sus compañeros los que les coevalúan. Por tanto, se puede decir el concepto de control, entendido como la naturaleza de las interacciones que se dan entre profesor y alumno, y la naturaleza de la toma de decisiones, es compartido y pasa de un agente a otro: al principio se da una instrucción fuertemente controlada por el docente (control del docente) y al final termina produciéndose un control mucho mayor por parte de los estudiantes de las decisiones y eventos de la clase, donde las actividades de aprendizaje son mucho más abiertas (control del estudiante). Así que quizás se podría entender que en global existe un equilibrio entre la instrucción del docente y la del alumno (enseñanza interactiva) (Pérez-Pueyo, 2010b).

En lo que respecta a las *tareas de aprendizaje de los estudiantes*, Pérez-Pueyo (2012) dentro del modelo de sesión del Estilo Actitudinal establece tres partes diferenciadas, siendo estas (1) *Actividades de arranque*, donde se adelantarán los contenidos de la sesión a impartir o se recordaran los realizados en la clase anterior, cuya finalidad es la captación de la atención de los alumnos y alumnas sin que nadie se pierda para fomentar desde el principio un buen clima motivacional hacia el trabajo y el desarrollo de las tareas; (2) *Actividades intencionadas* se identifican con las tareas elegidas para el desarrollo de la sesión, éstas deben ser flexibles y poder ser adaptables en función de las necesidades que presenten los alumnos durante la sesión; (3) *Reflexiones y comentarios finales* donde se contribuirá a que el proceso tenga carácter formativo, significativo y facilitador de los aprendizajes recordando los puntos clave trabajados durante la sesión. Pérez-Pueyo adapta y concreta esta estructura, por ejemplo, en sesiones de expresión corporal y teatro de sombras (Pérez-Pueyo, 2010a), o a la enseñanza del fútbol (Pérez-Pueyo, 2011b), entre otros contenidos.

Como quinto aspecto, las *evaluaciones*, el Estilo Actitudinal ha incorporado la evaluación formativa y compartida a su propuesta mediante coevaluaciones y autoevaluaciones compartidas. Para poder llevarlas a cabo se han diseñado varios instrumentos de evaluación y calificación como son las rúbricas, las escalas de valoración, los registros de anécdotas, que tratan de cubrir diversos ámbitos (motriz, cognitivo, afectivo, etc.) (Pérez Pueyo & López-Pastor, 2017). Además, junto con el trabajo de más compañeros, se han adaptado estos instrumentos a diferentes temáticas como son los juegos y deportes colectivos (Herrán, Pérez-Pueyo, Heras-Bernardino & Casado, 2012; Pérez-Pueyo, 2011, 2012; Pérez-Pueyo, Heras-Bernardino & Herrán, 2008), la expresión corporal y el trabajo de sombras (Pérez-Pueyo, 2010a; Herrán, Casado & Pérez-Pueyo,

2017), o el trabajo de la condición física (Heras & Pérez-Pueyo, 2017; Hernando, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2017).

Por último, respecto a los *puntos de referencias para verificar la aplicación del modelo*, Metzler (2011, p. 28) señala que “un modelo valido es aquel que ha demostrado ser efectivo en la promoción de ciertos estándares y tipos de aprendizaje en educación física”. Es decir un modelo que funciona debe de aprender a los alumnos para qué está diseñado y los contextos en los cuales es una buena forma de enseñar. En este sentido, Metzler (2011) indica cuales son tres las fuentes principales a partir de las cuales puede venir la validación, siendo (1) investigaciones, las cuales describen las formas optimas de planificar e implementar un modelo, o demuestran la eficacia de un modelo para generar aprendizaje; (2) conocimiento artesanal o de oficio, que proviene de las experiencias de muchos maestros tras utilizar un modelo pedagógico, y se basa en la comunicación verbal y/o escrita entre éstos sobre *el qué funciona y el qué no funciona* al llevar a cabo un modelo; (3) conocimiento intuitivo, se da cuando un maestro elige un modelo porque intuye que puede ser una buena forma de instruir ciertos contenidos en ciertos contextos. Éste último aspecto con el paso del tiempo se convertirá en *conocimiento de oficio* en cuanto en tanto el maestro gane experiencia o sea confirmado por una *investigación* (Metzler, 2011).

Aunque el número de investigaciones sobre el modelo es aún reducido (Hortigüela, Fernández-Río, & Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Calderón, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Moncada, 2015; Pérez-Pueyo, 2005), estas avanzan la capacidad del modelo para producir aprendizaje, algo que ya veía avanzándose en otros trabajos más prácticos sobre el estilo los cuales podrían funcionar como conocimientos de oficio, teniendo estos mucho mayor número de producciones (Pérez-Pueyo, Herrán & Hortigüela, 2016; Pérez-Pueyo & Casado, 2011; Pérez-Pueyo, Herrán, Centeno & Hernando, 2008).

7. CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio, se extraen las siguientes conclusiones:

1. El Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar ha producido, en sus 20 años de vida (1997 - mitad del 2017), un total de 84 publicaciones de naturaleza diversa, que comprenden ámbitos correspondientes, de mayor a menor producción, a la aplicación práctica del estilo, sus fundamentos y a investigaciones sobre el mismo.
2. A partir del análisis de las 84 publicaciones relacionadas con el Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar, ha sido posible elaborar una bibliografía selecta,

compuesta por 48 publicaciones que vienen a sintetizar el desarrollo del Estilo Actitudinal hasta la fecha.

3. El Estilo Actitudinal puede ser caracterizado como modelo pedagógico, siendo la difusión e internacionalización del mismo, así como su investigación, los aspectos que más claramente se identifican como principales aspectos a desarrollar de cara al futuro.

8. APLICACIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

La principal aplicación de este Trabajo Fin de Grado es la posibilidad de contar con un repertorio bibliográfico completo, hasta mediados de 2017, acerca del Estilo Actitudinal, y la ventaja que ofrece disponer de tal cantidad de información como elemento de consulta para conocer y profundizar sobre este modelo. Esto puede permitir, asimismo, el desarrollo de nuevas propuestas prácticas o la correcta fundamentación de nuevas investigaciones sobre el Estilo Actitudinal. Otra aplicación, en una línea similar, sería poder realizar prácticas bien fundamentadas sobre lo que ha venido a denominarse “hibridación de modelos”, donde el Estilo Actitudinal se combinaría con otros modelos pedagógicos para favorecer los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, el trabajo realizado permite defender con rigurosidad la caracterización del estilo actitudinal como modelo pedagógico, lo cual supone un importante respaldo para esta forma de trabajo. Todo ello creo que sería muy útil para los futuros docentes, y en general para cualquier educador físico.

Como valoración personal de este trabajo, me gustaría comentar que su realización ha sido gratamente reconfortante. Siempre les he dicho a mis compañeros y compañeras que yo soy más de coger apuntes y estudiar, sin embargo el hacer trabajos nunca ha sido mi fuerte. A pesar de ello, el haber realizado este trabajo y el haber dedicado muchas horas leyendo, informándome y redactando me ha proporcionado conocimientos muy interesantes sobre esta metodología. Además, el hecho de haber escogido realizar una revisión bibliográfica sobre el Estilo Actitudinal y una vez acabado el trabajo, me siento más que contento conmigo mismo por haber tirado para adelante y lanzarme a conocer una metodología que me llamó la atención allá por el 2015 cuando Ángel Pérez Pueyo nos daba “Didáctica” en 3º del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

También en esta valoración personal quiero agradecer de nuevo tanto al creador del estilo descrito en este trabajo como al Dr. Carlos Gutiérrez García que ha sido un magnífico tutor y que me ha ayudado muchísimo a lo largo de toda la elaboración. Para terminar, me gustaría compartir alguna conclusión que ha utilizado Ángel Pérez Pueyo en alguna de las

publicaciones, las cuales me han hecho reflexionar sobre lo que quiero aportar o encontrarme en el futuro, como por ejemplo:

- (a) “Generar actitudes positivas en todos nuestros alumnos no es fácil; sin embargo, considerarlo imposible nunca debería ser la excusa para no intentarlo” (Pérez-Pueyo, 2008a, p.20).
- (b) “En nuestro caso, y como hemos podido comprobar, la sensación de conseguir generar un ambiente de confianza y aprendizaje que permite implicar a todos los alumnos de un grupo es tan satisfactoria que parecería egoísta no compartirlo” (Pérez-Pueyo, 2010, p.128).
- (c) “Parece que es difícil ser feliz en la docencia; sin embargo, es un privilegio al que no podemos ni debemos renunciar” (Pérez-Pueyo, 2008b, p.16).
- (d) Por último, “Es nuestra actitud hacia el trabajo, hacia los alumnos y hacia los objetivos, la que va a determinar si nuestra profesión es vocacional, o simplemente algo administrativo” (Pérez-Pueyo, 2008b, p.16).

9. REFERENCIAS

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (s.f.). *Memoria para la verificación del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Recuperado de <http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/MEMORIA-143-13-47-2011-01-05-10-21-24.pdf>

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revisión Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

Gurvitch, R., & Metzler, M. (2010). Theory into Practice: Keeping the Purpose in Mind: The Implementation of Instructional Models in Physical Education Settings. *Strategies, A Journal for Physical and Sport Educators*, 23(3), 32-35.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.

Hellison, D & Martinek, T., (2006). Social and individual responsibility programs. En Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 610-626). Londres: Sage.

Heras, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en*

- educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-314). León: Universidad de León.
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 260-270). León: Universidad de León.
- Herrán, I., Casado, O. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias: el teatro de sombras. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 316-331). León: Universidad de León.
- Herrán, I., Pérez-Pueyo, Á., Heras-Bernardino, C., & Casado, O. M. (2012). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 405-422). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 295-306.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (30), 76-81.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Moncada, J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 15(2), 202-207.
- Kinchin, G., (2006). Sport education: a view of research. En Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds.), *Handbook of physical education* (pp.596-609). Londres: Sage.
- López, V.M., & Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y perspectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- M.E.C. (1996). *Secundaria. Programación*. Madrid: M.E.C.
- Metzler, M. (2011). Describing instructional models for physical education. En Metzler, M. (Third edition), *Instructional models for physical education* (pp. 17-44). Scottsdale (Arizona): Holcomb Hathaway.
- Metzler, M. (2011). Sport education. En Metzler, M. (Third edition), *Instructional models for physical education* (pp. 263-295). Scottsdale (Arizona): Holcomb Hathaway.

- Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Aprobada en Junta de Facultad el 08/05/2013. Recuperado de <http://www.fcafd.unileon.es/documentos/NormativaTrabajosFindeGrado.pdf>
- Pérez Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, Á (Ed.). (2010a). *Asombrarte: El estilo actitudinal, la evaluación formativa y el proyecto cooperativo*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales.
- Pérez-Pueyo, Á. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE (una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)*. León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, Á. (2008a). ¿Realidad o ficción? Resultados de una metodología práctica cooperativa basada en el Estilo Actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-23). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
- Pérez-Pueyo, Á. (2008b). Interdisciplinariedad, cooperación y medio natural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (3), 13-28.
- Pérez-Pueyo, Á. (2010b). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en las actitudes*. León: ALPE Servicios Docentes Profesiones.
- Pérez-Pueyo, Á. (2010c). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (32), 25-35.
- Pérez-Pueyo, Á. (2011a). El estilo Actitudinal. *Nodos y nudos*, 30(3), 15-21.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013a). El estilo Actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 18(2), 81-92.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013b). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Revista des-encuentros*, 10(1), 6-17.
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos*, 29, 207-215.
- Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2011b). *El fútbol: una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2012). *Unidad didáctica acrobacias en la ESO: el montaje final*. León: Actitudes profesionales.
- Pérez-Pueyo, Á., & Casado, O. M. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción! Una propuesta de teatro de sombras corporales en educación física en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (37), 100-109.

- Pérez-Pueyo, Á., Garrote, J., & Martínez Samperio, C. (2009). Metodología: recopilación de las propuestas más significativas de los últimos años en España. *La Peonza: Revista de educación física para la paz*, (4), 3-11.
- Pérez-Pueyo, Á., Heras-Bernardino, C., & Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (9), 45-66.
- Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Hortigüela, D. (2016). Tres nudos para cruzar el río. El franqueamiento de obstáculos en el marco del estilo Actitudinal. In D. Pérez, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena & A. Miguel (Eds.), *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza 2016* (pp. 99-108). Valsain (Segovia): Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT).
- Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Centeno, L. A., & Hernando, A. (2008). La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en educación física. In Asociación Española de Ciencias del Deporte (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte [CD-Rom]* (pp. 1-9). León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Vega, D., & Heras-Bernardino, C. (2008). La cronochapa, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-18). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30/10/2007).
- Resolución de 16 de abril de 2010, por la que se ordena la publicación del Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado de la Universidad de León (BOCYL nº 89, de 12/05/2010).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, 157-168.

10. ANEXOS

10.1. Anexo 1. Repertorio bibliográfico completo sobre el Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar

a) Fundamentación teórica y desarrollo

1. Herrán, I., Martínez, R., Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Hortigüela, D., Hernando, A., et al. (2016). Aprendiendo a trabajar en equipo. Una propuesta concreta en educación física mediante el trabajo de las competencias clave hacia el aprendizaje cooperativo. In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 116-129). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
2. Pérez Pueyo, Á. (2003). Didáctica para una actitud positiva. Los montajes finales en Educación Física o cómo ver la botella medio llena. 1º a 3º de ESO. In F. Ruiz & E. P. González (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 169-174). Salamanca: Europa Artes Gráficas.
3. Pérez Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). León: Universidad de León.
4. Pérez-Pueyo, Á. (2003). Didáctica para una actitud positiva. Los montajes finales en Educación Física o cómo ver la botella medio llena. 4º de ESO. In F. Ruiz & E. P. González (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 175-182). Salamanca: Europa Artes Gráficas.
5. Pérez-Pueyo, Á. (2005). Interdisciplinariedad: Una cuestión de actitud. *El Patio de Educación Física*, (4), s.p.
6. Pérez-Pueyo, Á. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (25), 81-92.
7. Pérez-Pueyo, Á. (2008). ¿Realidad o ficción? Resultados de una metodología práctica cooperativa basada en el Estilo Actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-23). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
8. Pérez-Pueyo, Á. (2010a). *El estilo actitudinal: propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP.
9. Pérez-Pueyo, Á. (2010b). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en las actitudes*. León: ALPE Servicios Docentes Profesiones.

10. Pérez-Pueyo, Á. (2010c). Las propuestas cooperativas desde su concreción en el PEC, a través de la secuenciación de las competencias básicas, hasta la programación didáctica del área de educación física. In A. Fraile & C. Velázquez (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-21). Valladolid: Universidad de Valladolid, Patronato Municipal de Deportes y Junta de Castilla y León.
11. Pérez-Pueyo, Á. (2011). El estilo actitudinal. *Nodos y Nudos*, 3(30), 15-21.
12. Pérez-Pueyo, Á. (2012). El estilo actitudinal: el desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 34-67). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
13. Pérez-Pueyo, Á. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (398), 37-49.
14. Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica pedagógica*, 2(18), 81-92.
15. Pérez-Pueyo, Á. (2013). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Des-encuentros*, 10, 6-17.
16. Pérez-Pueyo, Á. (2015). Grupo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes” Ejemplo del funcionamiento de ciclos de Investigación-Acción en Educación Física. In FEADDEF (Ed.), *Actas del XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-8). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
17. Pérez-Pueyo, Á. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 207-215.
18. Pérez-Pueyo, Á., & Gibert, N. (1997). El docente y su influencia en la EF: En busca de las personas perdidas. In VV.AA. (Ed.), *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFC de Lleida* (Vol. 2, pp. 935-937). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
19. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Vega, D., Heras, C., Barba, J. J., Herrán, I., et al. (2013). Protocolo de programación de las competencias básicas para el Departamento de Educación Física desde el Proyecto INCOBA. In FEADDEF (Ed.), *Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 414-423). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.

b) Propuestas y experiencias prácticas: condición física y salud

1. Heras, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-314). León: Universidad de León.
2. Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la realización de un "video tutorial" de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 260-270). León: Universidad de León.
3. Pérez-Pueyo, Á. (1999a). La "otra" condición física: un planteamiento actitudinal. La significatividad de los conceptos. In VV.AA. (Ed.), *Actas del IV Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFC de Lleida* (pp. 701-715). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
4. Pérez-Pueyo, Á. (1999b). La significatividad de los procedimientos: La otra condición física, un planteamiento actitudinal. In VV.AA. (Ed.), *Actas del IV Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFC de Lleida* (pp. 717-732). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
5. Pérez-Pueyo, Á. (2003). La otra condición física: un planteamiento actitudinal. La significatividad de los conceptos II. Los artilugios del profesor chiflado. In VV.AA. (Ed.), *Actas del V Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFC de Lleida* (pp. 805-810). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
6. Sobejano, M., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Hernando, A. (2016). La implicación del alumnado de Educación Física a través del uso de las redes sociales en el aula. *Revista arbitrada del CIEG (Centro de Investigación y Estudios Gerenciales)*, (24), 73-81.
7. Sobejano, M., Pérez-Pueyo, Á., & Hortigüela, D. (2016). Diario de evidencias de actividad física (DEAF): un nuevo instrumento de evaluación. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (52), 73-74.

c) Propuestas y experiencias prácticas: juegos y deportes

1. Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2012). La metodología y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Ejemplo de propuesta de unidad didáctica de fútbol desde el marco del estilo actitudinal. In I. Martínez, R. Cayero & J. Calleja (Eds.), *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 242-248). Barcelona: Paidotribo.

2. Hernando, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Casado, O. M. (2016). Propuesta de sable-espuma desde el marco del estilo actitudinal. In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 902-909). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
3. Hernando, A., Pérez-Pueyo, Á., & Hortigüela, D. (2012). Los 3 mosqueteros. Una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 423-435). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
4. Herrán, I., Pérez-Pueyo, Á., Heras-Bernardino, C., & Casado, O. M. (2012). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 405-422). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
5. Hortigüela, D., & Hernando, A. (2014). ¿Te a'judo'? el tratamiento de un deporte de adversario bajo un enfoque colaborativo. In C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 392-402). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
6. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Hernando, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 391-404). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
7. Pérez-Pueyo, Á. (1997). La gimnasia como contenido actitudinal. La Historia de Ana. In VV.AA. (Ed.), *Actas del II Simposium Nacional de Actividades gimnásticas* (pp. 223-231). León: INEF de Castilla y León.
8. Pérez-Pueyo, Á. (2006). Taller de Combas. In C. Velázquez (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-10). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
9. Pérez-Pueyo, Á. (2009). Acrobacias para todos: Propuesta desde el estilo actitudinal. *ReDeporte. Revista digital de educación física y deporte escolar*, (1), 22-27.
10. Pérez-Pueyo, Á. (2013a). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem: Didáctica de la educación física*, (43), 107-108.
11. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2010). *El fútbol a través del estilo actitudinal y la evaluación formativa: unidad didáctica*. León: ALPE Servicios Docentes Profesiones.

12. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2011). *El fútbol: una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.
13. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2012a). *Acrobacias: una propuesta para todos y con todos en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.
14. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2012b). *Unidad didáctica acrobacias en la ESO: el montaje final*. León: Actitudes profesionales.
15. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2013b). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes profesionales.
16. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Heras-Bernardino, C., Herrán, I., Vega, D., Hortigüela, D., et al. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 558-567). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
17. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Vega, D., Heras-Bernardino, C., Herrán, I., & Centeno, L. A. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional: La superación de las barreras afectivo-motivacionales en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 379-390). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
18. Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (9), 45-66.
19. Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2011). Deportes colectivos y evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal. In J. I. Lillo, J. P. Martínez, P. Bodas, M. S. Valle & A. Dorado (Eds.), *Actas del X Congreso Deporte y Escuela* (pp. 207-217). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
20. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Centeno, L. A., & Hernando, A. (2008). La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en educación física. In Asociación Española de Ciencias del Deporte (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte [CD-Rom]* (pp. 1-9). León: Universidad de León.
21. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Vega, D., & Heras-Bernardino, C. (2008). La cronochapa, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-18). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

22. Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Hernando, A., Barba, J. J., Heras, C., Casado, O. M., et al. (2013). Acrobacias para la inclusión: el logro de todos y todas a través del estilo actitudinal. In FEADef (Ed.), *Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 387-395). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
23. Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Herrán, I. (2015). Taller de Combas: Comba doble desde el estilo actitudinal: cuando todos lo consiguen. In FEADef (Ed.), *Actas del XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-13). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
24. Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Herrán, I. (2015). ¿Y por qué las acrobacias? Una propuesta fundamentada en la implicación y el logro del alumnado. In FEADef (Ed.), *Actas del XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-8). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
25. Pérez-Pueyo, Á., & Vega, D. (2006). El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. Aplicación del estilo actitudinal a la etapa primaria. In C. Velázquez (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-16). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
26. Pérez-Pueyo, Á., Vega, D., Casado, O. M., & Centeno, L. A. (2012). Los juegos intencionados en el marco del estilo actitudinal. Una forma de aproximarnos a la cooperación. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 315-331). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
27. Pérez-Pueyo, Á., Vega, D., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Centeno, L. A., et al. (2013). Juegos intencionados para el desarrollo de capacidades y competencias. In FEADef (Ed.), *Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 396-404). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
28. Recio, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2014). Unidad didáctica: “Juegos dinámicos, participativos y no eliminatorios utilizando material alternativo desde un enfoque cooperativo”. In C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 87-100). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

d) Propuestas y experiencias prácticas: actividades en el medio natural

1. Garrote, J., Martínez, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2009). Propuesta de unidad didáctica de orientación en la ESO: Buen rumbo a todos. In A. Miguel (Ed.), *Actas del VII Congreso Internacional El Aula Naturaleza en la Educación Física escolar [CD-Rom]*

- (pp. 1-7). Palencia: Universidad de Valladolid, Patronato Municipal de Deportes y Junta de Castilla y León.
2. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Fernández, V. (2016). La importancia de la metodología en Educación Física para el desarrollo de actividades extraescolares en el medio natural. In D. Pérez, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena & A. Miguel (Eds.), *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza 2016* (pp. 73-77). Valsain (Segovia): Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT).
 3. Martínez, C., Garrote, J., & Pérez-Pueyo, Á. (2009). Distintas estrategias para afrontar la enseñanza y aprendizaje de la cabuiería. In A. Miguel (Ed.), *Actas del VII Congreso Internacional El Aula Naturaleza en la Educación Física escolar [CD-Rom]*. Palencia: Universidad de Valladolid, Patronato Municipal de Deportes y Junta de Castilla y León.
 4. Pérez-Pueyo, Á. (1999). Pirineos: Una aventura interdisciplinar cargada de actitudes y valores. In J. M. Martínez (Ed.), *Actas del Congreso de Centros La Salle* (pp. 320-321). Madrid: Bruño.
 5. Pérez-Pueyo, Á. (2004a). Interdisciplinariedad, actitudes, la educación física y entorno natural: un viaje inolvidable. In Asociación Cultural CEM (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional: Las Actividades Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-7). Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
 6. Pérez-Pueyo, Á. (2004b). Trabajo de interdisciplinariedad entre la física y la educación física a través de las actividades en el medio natural. In A. C. CEM (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional: Las Actividades Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-8). Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
 7. Pérez-Pueyo, Á. (2005). Cuerdas, columpios, puentes de mono, tibetanos y de escala. El qué, el cómo, el por qué y el para qué del trabajo interdisciplinar y actitudinal en educación física. In Asociación Cultural CEM (Ed.), *Actas del III Congreso Internacional: Las Actividades Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-5). Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
 8. Pérez-Pueyo, Á. (2008). Interdisciplinariedad, cooperación y medio natural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (3), 13-28.
 9. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Hortigüela, D. (2016). Tres nudos para cruzar el río. El franqueamiento de obstáculos en el marco del estilo Actitudinal. In D. Pérez, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena & A. Miguel (Eds.), *Actas de las I Jornadas sobre*

Educación Física en la Naturaleza 2016 (pp. 99-108). Valsaín (Segovia): Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT).

10. Pérez-Pueyo, Á., Vega, D., Herrán, I., & Heras-Bernardino, C. (2008). El franqueamiento de obstáculos: un reto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. Introducción a las actividades físicas en el medio natural en el contexto escolar de la etapa primaria. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]*. Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

e) Propuestas y experiencias prácticas: expresión corporal

1. Casado, O. M., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Herrán, I., Centeno, L. A., Hernando, A., et al. (2016). El FlashMob como recurso expresivo para el área de Educación Física. In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 272-287). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
2. Hernando, A., Herrán, I., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Vega, D. (2015). Expresión corporal: montajes con combas. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (50), 77-78.
3. Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2014). Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje. In C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 403-412). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
4. Herrán, I., Casado, O. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias: el teatro de sombras. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 316-331). León: Universidad de León.
5. Hortigüela, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Herrán, I., Garrote, J., et al. (2016). Bilingüismo y cooperación en Educación Física a través de la dramatización. ¿Cómo integrarlo? In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 142-153). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
6. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Hernando, A. (2016). El teatro de luz negra. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (51), 75-76.
7. Pérez-Pueyo, A. (Ed.). (2010). *Asombrarte: El estilo actitudinal, la evaluación formativa y el proyecto cooperativo*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales.

8. Pérez-Pueyo, Á. (2010a). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (32), 25-35.
9. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2010b). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.
10. Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción! Una propuesta de teatro de sombras corporales en educación física en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (37), 100-109.
11. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Hortigüela, D., Herrán, I., Hernando, A., Garrote, J., et al. (2016). Flashmob de comba doble: un reto cooperativo 400+. In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 844-855). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
12. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., & Peral, Z. (2010). Pilobolus en el aula: Teatro de sombras en el marco del estilo actitudinal. In A. Fraile & C. Velázquez (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-17). Valladolid: Universidad de Valladolid, Patronato Municipal de Deportes y Junta de Castilla y León.
13. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., & Vega, D. (2013). La evaluación formativa en una Unidad Didáctica de Teatro de Sombras Corporales. *Revista de educación física* 29(3), 19-29.
14. Pérez-Pueyo, Á., & Gibert, N. (1997). Trabajo de contacto intencionado. In VV.AA. (Ed.), *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFEC de Lleida* (Vol. 2, pp. 1345-1355). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
15. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Vega, D., Casado, O. M., Heras, C., Barba, J. J., et al. (2013). La programación y secuenciación de las competencias básicas bajo el enfoque del proyecto INCOBA. Ejemplificación de unidad didáctica para la materia de educación física: “A la luz de la sombra”. *Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 405-413). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.

f) Investigaciones

1. Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 295-306.

2. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (30), 76-81.
3. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Moncada, J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 15(2), 202-207.
4. Pérez-Pueyo, Á. (2005a). De los valores del profesor a las actitudes de los alumnos en Educación Física. El Estilo Actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. In VV.AA. (Ed.), *Actas del Congreso Internacional “Año del deporte y la Educación Física” [CD-Rom]* (pp. 1-4). Cuenca: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.
5. Pérez-Pueyo, Á. (2005b). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE (una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)*. León: Universidad de León.

10.2. Anexo 2. Repertorio bibliográfico selecto sobre el Estilo Actitudinal en la Educación Física Escolar

a) Fundamentación teórica y desarrollo

1. Pérez Pueyo, Á. (2003). Didáctica para una actitud positiva. Los montajes finales en Educación Física o cómo ver la botella medio llena. 1º a 3º de ESO. In F. Ruiz & E. P. González (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 169-174). Salamanca: Europa Artes Gráficas.
2. Pérez Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). León: Universidad de León.
3. Pérez-Pueyo, Á. (2008). ¿Realidad o ficción? Resultados de una metodología práctica cooperativa basada en el Estilo Actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-23). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
4. Pérez-Pueyo, Á. (2010b). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en las actitudes*. León: ALPE Servicios Docentes Profesiones.
5. Pérez-Pueyo, Á. (2010c). Las propuestas cooperativas desde su concreción en el PEC, a través de la secuenciación de las competencias básicas, hasta la programación didáctica del área de educación física. In A. Fraile & C. Velázquez (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-21). Valladolid: Universidad de Valladolid, Patronato Municipal de Deportes y Junta de Castilla y León.
6. Pérez-Pueyo, Á. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (398), 37-49.
7. Pérez-Pueyo, Á. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 207-215.

b) Propuestas y experiencias prácticas: condición física y salud

8. Heras, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-314). León: Universidad de León.

9. Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la realización de un "video tutorial" de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 260-270). León: Universidad de León.
10. Pérez-Pueyo, Á. (1999a). La "otra" condición física: un planteamiento actitudinal. La significatividad de los conceptos. In VV.AA. (Ed.), *Actas del IV Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFC de Lleida* (pp. 701-715). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
11. Pérez-Pueyo, Á. (1999b). La significatividad de los procedimientos: La otra condición física, un planteamiento actitudinal. In VV.AA. (Ed.), *Actas del IV Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFC de Lleida* (pp. 717-732). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
12. Sobejano, M., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Hernando, A. (2016). La implicación del alumnado de Educación Física a través del uso de las redes sociales en el aula. *Revista arbitrada del CIEG (Centro de Investigación y Estudios Gerenciales)* (24), 73-81.

c) Propuestas y experiencias prácticas: juegos y deportes

13. Hernando, A., Pérez-Pueyo, Á., & Hortigüela, D. (2012). Los 3 mosqueteros. Una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 423-435). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
14. Herrán, I., Pérez-Pueyo, Á., Heras-Bernardino, C., & Casado, O. M. (2012). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 405-422). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
15. Hortigüela, D., & Hernando, A. (2014). ¿Te a'judo'? el tratamiento de un deporte de adversario bajo un enfoque colaborativo. In C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 392-402). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
16. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Hernando, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 391-404). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

17. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2010). *El fútbol a través del estilo actitudinal y la evaluación formativa: unidad didáctica*. León: ALPE Servicios Docentes Profesiones.
18. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2012). *Unidad didáctica acrobacias en la ESO: el montaje final*. León: Actitudes profesionales.
19. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2013). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes profesionales.
20. Pérez-Pueyo, Á., & Vega, D. (2006). El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. Aplicación del estilo actitudinal a la etapa primaria. In C. Velázquez (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-16). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
21. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Heras-Bernardino, C., Herrán, I., Vega, D., Hortigüela, D., et al. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 558-567). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
22. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Vega, D., Heras-Bernardino, C., Herrán, I., & Centeno, L. A. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional: La superación de las barreras afectivo-motivacionales en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Rodríguez & S. Prado (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 379-390). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
23. Pérez-Pueyo, Á., Heras-Bernardino, C., & Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (9), 45-66.
24. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Centeno, L. A., & Hernando, A. (2008). La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en educación física. In Asociación Española de Ciencias del Deporte (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte [CD-Rom]* (pp. 1-9). León: Universidad de León.
25. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Vega, D., & Heras-Bernardino, C. (2008). La cronochapa, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-18). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
26. Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Herrán, I. (2015). ¿Y por qué las acrobacias? Una propuesta fundamentada en la implicación y el logro del alumnado. In FEAEDEF (Ed.), *Actas del XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-8). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.

27. Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Herrán, I. (2015). Taller de Combas: Comba doble desde el estilo actitudinal: cuando todos lo consiguen. In FEADDEF (Ed.), *Actas del XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 1-13). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
28. Pérez-Pueyo, Á., Vega, D., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Centeno, L. A., et al. (2013). Juegos intencionados para el desarrollo de capacidades y competencias. In FEADDEF (Ed.), *Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-ROM]* (pp. 396-404). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.
29. Recio, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2014). Unidad didáctica: “Juegos dinámicos, participativos y no eliminatorios utilizando material alternativo desde un enfoque cooperativo”. In C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-ROM]* (pp. 87-100). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

d) Propuestas y experiencias prácticas: actividades en el medio natural

30. Garrote, J., Martínez, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2009). Propuesta de unidad didáctica de orientación en la ESO: Buen rumbo a todos. In A. Miguel (Ed.), *Actas del VII Congreso Internacional El Aula Naturaleza en la Educación Física escolar [CD-Rom]* (pp. 1-7). Palencia: Universidad de Valladolid, Patronato Municipal de Deportes y Junta de Castilla y León.
31. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Fernández, V. (2016). La importancia de la metodología en Educación Física para el desarrollo de actividades extraescolares en el medio natural. In D. Pérez, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena & A. Miguel (Eds.), *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza 2016* (pp. 73-77). Valsain (Segovia): Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT).
32. Pérez-Pueyo, Á. (2008). Interdisciplinariedad, cooperación y medio natural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (3), 13-28.
33. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Hortigüela, D. (2016). Tres nudos para cruzar el río. El franqueamiento de obstáculos en el marco del estilo Actitudinal. In D. Pérez, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena & A. Miguel (Eds.), *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza 2016* (pp. 99-108). Valsain (Segovia): Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT).
34. Pérez-Pueyo, Á., Vega, D., Herrán, I., & Heras-Bernardino, C. (2008). El franqueamiento de obstáculos: un reto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. Introducción a las actividades físicas en el medio natural en el contexto escolar de la etapa primaria. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-ROM]*. Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

e) Propuestas y experiencias prácticas: expresión corporal

35. Casado, O. M., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Herrán, I., Centeno, L. A., Hernando, A., et al. (2016). El FlashMob como recurso expresivo para el área de Educación Física. In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 272-287). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
36. Herrán, I., Casado, O. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias: el teatro de sombras. In V. López-Pastor & Á. Pérez Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 316-331). León: Universidad de León.
37. Hortigüela, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Herrán, I., Garrote, J., et al. (2016). Bilingüismo y cooperación en Educación Física a través de la dramatización. ¿Cómo integrarlo? In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 142-153). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
38. Pérez-Pueyo, Á. (2010a). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (32), 25-35.
39. Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2010b). *Asombrarte: El estilo actitudinal, la evaluación formativa y el proyecto cooperativo*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales.
40. Pérez-Pueyo, Á., & Casado, O. M. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción! Una propuesta de teatro de sombras corporales en educación física en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (37), 100-109.
41. Pérez-Pueyo, Á., & Gibert, N. (1997). Trabajo de contacto intencionado. In VV.AA. (Ed.), *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación. INEFEC de Lleida* (Vol. 2, pp. 1345-1355). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
42. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., & Vega, D. (2013). La evaluación formativa en una Unidad Didáctica de Teatro de Sombras Corporales. *Revista de educación física* 29(3), 19-29.
43. Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Hortigüela, D., Herrán, I., Hernando, A., Garrote, J., et al. (2016). Flashmob de comba doble: un reto cooperativo 400+. In VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 844-855). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
44. Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Vega, D., Casado, O. M., Heras, C., Barba, J. J., et al. (2013). La programación y secuenciación de las competencias básicas bajo el enfoque

del proyecto INCOBA. Ejemplificación de unidad didáctica para la materia de educación física: “A la luz de la sombra”. *Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar [CD-Rom]* (pp. 405-413). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento.

f) Investigaciones

45. Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 295-306.
46. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (30), 76-81.
47. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Moncada, J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 15(2), 202-207.
48. Pérez-Pueyo, Á. (2005b). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE (una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)*. León: Universidad de León.